

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

L'éducation à la citoyenneté. Pourquoi ? Comment ?

Romainville, Marc

Published in:

Education à la citoyenneté et à l'environnement

Publication date:

2008

Document Version

Première version, également connu sous le nom de pré-print

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):

Romainville, M 2008, L'éducation à la citoyenneté. Pourquoi ? Comment ? Dans D Belayew, S Ph., A Tixhon & V Dam (eds), *Education à la citoyenneté et à l'environnement*. VOL. 1, Presses universitaires de Namur, Namur, p. 19-40.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

L'éducation à la citoyenneté Pourquoi ? Comment ?

Marc Romainville,
professeur aux FUNDP – Département éducation et
technologie

1. Introduction

L'objectif du présent chapitre est double. Il s'agit d'abord de s'interroger sur les raisons du retour en force, dans notre école actuelle, de « l'éducation à la citoyenneté ». En effet, alors que la nécessité d'une telle éducation était considérée comme incontestable par l'école de la fin du 19^{ème} siècle, l'éducation à la citoyenneté a pratiquement disparu des finalités éducatives explicites entre les années 1970 et 1990, avant d'être rappelée à la rescousse ensuite.

Dans un second temps, on cherchera à identifier les contours d'une didactique de l'éducation à la citoyenneté. Une des difficultés majeures de cette opération réside dans l'absence de définition universelle de la citoyenneté, en vertu du fait que ses trois composantes (les valeurs mobilisatrices, les normes politico-juridiques et les conduites sociales) sont historiquement construites et culturellement relatives. La mise en œuvre d'une didactique cohérente en matière d'éducation à la citoyenneté passera donc inévitablement par une définition précise des finalités et des contenus de cet enseignement. On insistera aussi

sur l'importance de développer des dispositifs didactiques innovants et actifs car, en l'absence de relation automatique entre les savoirs et les comportements qui devraient en découler, « c'est en définitive en citoyennant qu'on devient citoyen »¹.

2. L'éducation à la citoyenneté, le retour...

2.1. L'éducation à la citoyenneté : une tautologie ?

Aux yeux des pères fondateurs de l'école moderne, l'expression actuelle d'« éducation à la citoyenneté » aurait été considérée comme fondamentalement tautologique et donc profondément inutile. En effet, il est coutume, depuis la célèbre définition qu'a proposée Durkheim de l'éducation, d'identifier l'essence de cette dernière comme un processus de socialisation.

En proposant une telle définition, Durkheim s'oppose aux conceptions traditionnelles de l'éducation qui avaient tendance à gommer son aspect social. Ces dernières mettaient plutôt en avant la recherche du développement de l'individu. Par exemple, pour Kant, l'éducation vise à « *développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible* ». Pour Mill, il s'agit de « *faire de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables* ».

À l'opposé de ces définitions individualistes, immuables et intemporelles, Durkheim montre que l'éducation a fortement varié selon le temps et selon le pays. Chaque société a donc une éducation qui s'impose en quelque sorte aux individus : selon sa célèbre formule, « *il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons...* »².

Durkheim insiste donc sur la nature éminemment sociale de l'éducation, la définissant comme l'ensemble des processus de

¹ AUDIGIER Fr., « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », *Revue Internationale d'Éducation*, 44, 2007, p. 25-34.

² DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003 [1922], p. 45.

« *socialisation de la jeune génération (pas encore mûre pour la vie en collectivité) par la génération adulte* »³.

Selon cette logique, l'éducation poursuit un double objectif : il s'agit de préparer le futur citoyen à s'insérer dans la vie collective d'une société donnée, mais aussi de le préparer au milieu particulier auquel « il est destiné », dans la perspective de l'époque de reproduction assez immuable des structures et des hiérarchies sociales d'une génération à l'autre :

« *L'éducation a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* »⁴.

2.2. L'éducation à la citoyenneté au cœur du projet de l'école obligatoire

Comme le montre la définition de Durkheim, la préparation du citoyen à la vie collective est, à l'époque, au cœur du projet éducatif. Cette finalité est d'ailleurs considérée comme un des objectifs prioritaires de l'école. On peut même prétendre que tout le mouvement de l'école obligatoire de la fin du 19^{ème} siècle s'est construit autour de cette idée.

Auparavant, un des premiers penseurs de l'éducation à avoir formalisé cette vision de l'école est sans conteste Condorcet. Dans ses célèbres « *Cinq mémoires sur l'instruction publique* », il prône, dès 1791, une éducation à destination de tous les citoyens, précisément pour que chacun d'eux puisse exercer, dans les faits, ses nouveaux droits et devoirs de citoyen : « *Le devoir de la société, relativement à l'obligation d'entendre dans les faits (...) l'égalité des droits, consiste donc à procurer à chaque homme*

³ DURKHEIM E., *op. cit.*, p. 51.

⁴ DURKHEIM E., *Ibid.*

*l'instruction nécessaire pour exercer les fonctions communes d'homme, de père de famille et de citoyen, pour en sentir, pour en connaître tous les devoirs*⁵.

La révolution française ayant été très productive en idées, mais fort peu en réformes scolaires effectives, il faudra cependant attendre les années 1880 pour voir apparaître les premières lois formalisant l'obligation scolaire et rendant l'instruction primaire massive et gratuite. Ici aussi, la formation du citoyen est au cœur des motifs invoqués. L'éducation est censée affranchir les jeunes de l'ignorance, mais aussi unifier les citoyens d'une patrie et les doter de l'instruction civique requise par le suffrage universel, qui apparaît également à cette époque⁶.

Le lecteur qui voudrait se convaincre de l'importance, dans l'école de l'époque, de cette éducation morale et civique du citoyen pourra consulter un des premiers manuels pédagogiques de fiction, « *Le Tour de France de deux enfants* » de Bruno⁷, paru pour la première fois en 1877. Les instructions placées en début de manuel à destination du maître établissent les points de programme que les tribulations de ces deux enfants à travers toute la France permettent d'aborder en classe. Les instructions présentées sous les rubriques « morale » et « instruction civique » représentent plus des trois quarts de ces recommandations. Cet accent placé sur l'instruction civique et morale montre à quel point l'éducation à la citoyenneté a longtemps été une des finalités prioritaires de l'école⁸.

⁵ CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion, 1994 [1791], p. 64.

⁶ MAYEUR Fr., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III*. 1789-1930, Paris, Éditions Perrin, 1981.

⁷ BRUNO, *Le Tour de France de deux enfants*, Paris, Belin Frères, 1902.

⁸ BERGOUNGNIUX A., « L'école et l'éducation civique », *La Revue de l'inspection générale*, 3, 2006, p. 54-60.

2.3. Une mise à l'écart progressive

Tout au long des « Trente glorieuses » (1945-1975), l'éducation à la citoyenneté a pourtant perdu inexorablement sa position centrale en tant que finalité éducative. Dans certains pays où elle prenait place au sein d'un cours spécifique (d'éducation civique, par exemple) elle a même disparu, comme cela a été le cas dans les collèges français de 1975 à 1985⁹. Cette lente érosion de l'importance de l'éducation à la citoyenneté, allant jusqu'à sa disparition des programmes, s'est réalisée sous diverses pressions, que nous ne pourrions qu'évoquer brièvement dans le cadre de ce chapitre.

Le premier facteur réside dans la séparation grandissante entre l'instruction et l'éducation. Tout au long de ces « Trente glorieuses », les familles de plus en plus instruites ont progressivement souhaité que l'école s'en tienne plus strictement à son rôle d'instruction (enseigner des connaissances) et leur laisse le soin de veiller à l'éducation plus générale de leurs enfants, essentiellement parce que cette dernière implique des choix de valeurs¹⁰. Les familles se sont ainsi montrées davantage soucieuses d'exercer elles-mêmes cette prérogative.

On a aussi assisté, durant cette même période, à une montée en puissance des disciplines scolaires qui s'institutionnalisent, se structurent et se constituent aussi en lobbies. Chaque discipline défendra l'idée qu'avec la spectaculaire multiplication et la spécialisation des savoirs, elle a davantage besoin de temps

⁹ BERGOUNGNIUX A., *op. cit.*

¹⁰ La réaction vive des associations catholiques des parents d'élèves en Espagne s'opposant au nouveau cours d'éducation à la citoyenneté, introduit par le socialiste Zapatero, constitue un bel exemple récent de ce conflit d'intérêt entre l'école et les familles. Sous prétexte que ce cours risque de consister en « *un bourrage de crâne idéologique* » (exemples : rejet de l'homophobie, droit au divorce et à l'avortement, etc.), ces associations se sont violemment opposées à ce projet. Elles étaient d'ailleurs soutenues dans leur combat par la Conférence épiscopale, cette dernière appelant même à « *désobéir à la loi injuste qui implanterait un pareil programme* ». (Le Soir, 14 septembre 2007).

pour initier les élèves aux sciences qui se développent à un rythme jamais connu auparavant. Pour acquérir un statut de discipline « noble » et être ainsi reconnue, une discipline scolaire a donc tendance à phagocyter les moindres interstices du temps scolaire. Si l'on ajoute à cela le fait que, d'une part, de nouvelles matières apparaissent comme prioritaires (par exemple, les langues étrangères) et que le temps passé à l'école par les jeunes ne cesse de diminuer, on comprend aisément que l'école a été tentée de se débarrasser de l'éducation à la citoyenneté jugée par ailleurs de plus en plus « ringarde » pour d'autres raisons évoquées ci-dessous.

L'éducation à la citoyenneté a en effet été aussi délaissée en raison de la montée en puissance de l'individualisme et du relativisme des valeurs qui l'accompagne. On a déjà beaucoup écrit sur cette évolution de fond de notre société et son impact sur l'école¹¹. L'aspect le plus significatif de cette évolution pour notre propos réside dans le fait que les normes collectives sont progressivement devenues suspectes¹² et considérées comme entravant a priori l'épanouissement personnel des individus qui sont appelés, par eux-mêmes, à « construire leur vie ». Olivier Rey a notamment bien montré comment l'illusion que l'on ne doit rien au passé et tout à soi-même (ce qu'il appelle le fantasme de l'homme auto-construit) a inévitablement engendré une réorientation éducative majeure : « aux transmissions autoritaires d'une génération à l'autre s'est substituée, dans l'idéal pédagogique, une auto-construction de l'enfant à travers l'élaboration de ses savoirs et l'expression de soi »¹³. On comprendra aisément que l'éducation à la citoyenneté comme processus de socialisation de la jeune génération aux normes de la génération adulte ne

¹¹ DUBET Fr., *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, 2002 ; FERRY L., *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris, Odile Jacob, 2003 ; MATTEI J.-Fr., *La barbarie intérieure*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999 ; REY O., *Une folle solitude : le fantasme de l'homme auto-construit*, Paris, Seuil, 2006.

¹² Le célèbre slogan de mai 68 « il est interdit d'interdire » en fournit une belle illustration.

¹³ REY O., *op. cit.*, p.235.

trouve plus guère de place dans un système où les individus sont invités à être producteurs de leurs propres principes et à être « acteurs de leur existence ».

Dernier coup de butoir, la construction européenne et la mondialisation rendent de plus en plus délicate l'exaltation de l'attachement à la patrie, comme ferment de la citoyenneté.

2.4. Un retour en force étrangement consensuel

Pourtant, l'éducation à la citoyenneté sera appelée à la rescousse à partir du milieu des années 80. Pour prendre la mesure du phénomène, il faut insister sur le fait que ce retour a été observé dans de très nombreux pays, quelle que soit d'ailleurs la couleur politique des gouvernements en place. La nécessité de réinstaurer pareille éducation à l'école fait ainsi l'objet d'un large consensus entre la gauche et la droite. Par exemple, les accents du « Contrat pour l'école » élaboré par Madame Arena pour la Communauté française de Belgique en 2005 sont, de ce point de vue, assez proches de la loi Fillon qui lui est contemporaine. Par exemple, l'article 2 du projet de loi Fillon stipule que « la transmission des valeurs de la république est au cœur des missions de l'école, soulignant ainsi la dimension morale et civique de sa vocation » (Ministère de l'éducation nationale, 2005). Comme en écho (alors qu'Arena ne se situe pas vraiment au même point de l'échiquier politique que Fillon), le projet de « Contrat pour l'école » (2005) affirme que « l'école est le lieu par excellence où se développent les bases d'une citoyenneté active dans une société démocratique, solidaire et interculturelle ».

Ici aussi, les raisons de ce retour sont multiples et complexes¹⁴ et il ne nous appartient pas de les analyser en détail dans le cadre restreint de ce chapitre. Du côté de la société, la déconstruction du lien social et de son sens n'est sans doute pas étrangère à la volonté que l'école réapprenne aux jeunes à être citoyens et à « vivre ensemble ». De même, la plupart des pays européens rencontrent d'importantes difficultés à intégrer une

¹⁴ VERDELHAN-BOURGADE M., *École, langage et citoyenneté*, Paris, L'Harmattan, 2001.

jeunesse de plus en plus diverse culturellement. Ici aussi, compte tenu de la disparition de tout autre creuset (armée, église, logement, etc.), c'est à l'école que l'on confie, un peu désespérément, le rôle de constituer un lieu de brassage socioculturel et d'apprentissage à la fois du respect des différences et des codes communs. On s'inquiète aussi de la diminution de la participation démocratique et l'on se tourne, à nouveau, vers l'école en lui demandant de former des futurs citoyens désireux de s'impliquer dans la vie démocratique de leur pays.

Du côté de l'école elle-même, la crainte d'une montée de l'indiscipline, des incivilités et de la « violence scolaire » constitue aussi un facteur militant en faveur de l'éducation à la citoyenneté. On constate par ailleurs que les prémices de la scolarité ne sont plus nécessairement assurées par toutes les familles, comme l'apprentissage du délai, ainsi que les règles élémentaires de la conversation ordinaire. En conséquence, les attitudes de base nécessaires à l'intégration des jeunes au monde scolaire doivent être installées par l'école elle-même et ne peuvent plus être supposées préalablement acquises.

De manière plus générale enfin, on observe dans le monde de l'école un mouvement plus global de restauration. En effet, dans différents domaines, les discours prônant un certain retour vers l'école du passé fleurissent ça et là : c'est ainsi que certains souhaitent rétablir l'autorité, le vouvoiement et d'autres s'épanchent largement sur les effets néfastes de la mixité et du « laisser aller » qu'aurait enfanté « mai 68 ». La dictée devrait, selon d'autres encore, être réhabilitée et plus généralement, on devrait en revenir aux « bonnes vieilles méthodes de jadis ». Il a même été question de réinstaurer les « bourses au mérite » en France. On en vient ainsi à développer étrangement¹⁵ une

¹⁵ Face à un tel mouvement, il faut en effet souligner que « la nostalgie n'a pas d'avenir » puisque les contraintes qui pèsent sur l'école sont totalement différentes aujourd'hui et qu'il est parfaitement illusoire de vouloir réinstaller des méthodes de jadis qui ne correspondraient plus ni à nos objectifs, ni à la culture environnante (exemples : le nombre de jours de classe qui diminue corrélativement à l'apparition de la

certaine nostalgie de l'école de jadis (cf. le succès d'une émission réinventant un pensionnat sur M6), en occultant la plupart du temps ce que cette école avait d'inégalitaire, d'injuste, de triste et de brutal¹⁶.

3. Didactique de l'éducation à la citoyenneté

3.1. Une discipline scolaire « à part »

Par rapport aux disciplines scolaires traditionnelles et plus « techniques », l'éducation à la citoyenneté jouit à l'évidence d'un statut assez particulier. Sa première spécificité a trait au type de contenus qui ne revêtent pas un caractère aussi universel et évident que ceux d'autres disciplines comme les mathématiques ou la physique. Comme indiqué ci-dessous, la question des contenus d'un pareil enseignement suffit, à elle seule, à provoquer la polémique : va-t-on, par exemple, y enseigner l'amour de la patrie ou la grandeur de la construction européenne ? Les Droits de l'homme comme valeurs universelles ou le relativisme des valeurs ?

Cette difficulté à s'accorder sur les contours d'une éducation à la citoyenneté renvoie plus fondamentalement à l'absence de définition universelle de la citoyenneté elle-même. On s'accorde en effet à dire que les trois composantes majeures de la citoyenneté sont historiquement construites et culturellement relatives¹⁷ :

- les valeurs : quel est l'idéal mobilisateur de la citoyenneté ?
- les normes politico-juridiques : quels sont les droits et les devoirs du citoyen ?

« société des loisirs », l'effritement de l'autorité dans l'ensemble de la société et chez les parents eux-mêmes, etc.).

¹⁶ ROMAINVILLE M., « De 'L'enfant' à nos jours : continuités et ruptures de la forme scolaire » in Canvat K., Monballin M. & Van der Brempt M, *Convergences aventureuses : littérature, langue, didactique*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2004, p. 267-282.

¹⁷ VERDELHAN-BOURGADE M., *op. cit.*

- les conduites sociales : quels sont les modes à privilégier de participation et d'insertion du citoyen dans la vie sociale (« civisme ») ?

On comprendra aisément que les réponses à ces trois groupes de questions ont en effet varié considérablement selon la culture et le niveau de développement démocratique de chaque pays et que ces réponses ont également été fort différentes selon l'époque.

La seconde spécificité majeure de l'éducation à la citoyenneté réside dans la large palette des objectifs que ce type de cours poursuit traditionnellement : il ne s'agit en effet pas seulement d'installer un certain nombre de connaissances (sur la démocratie, par exemple), mais on cherche aussi à influencer, de manière plus ambitieuse, sur les attitudes (par exemple, le respect des différentes opinions), voire sur les comportements des élèves (par exemple, leur implication dans la gestion collective de l'école). Or, on connaît l'absence de relation automatique, dans ce type de domaine, entre les connaissances d'un individu et les comportements qui devraient en découler. Ainsi, ce n'est pas parce que l'on « sait » que la démocratie est le résultat d'une longue lutte et qu'elle n'est jamais définitivement acquise que l'on va se précipiter pour participer à toutes les élections ou que l'on s'investit activement dans la vie démocratique de sa commune. Dans le domaine de l'éducation à l'environnement, on constate, de manière tout aussi évidente, que les savoirs que l'on peut accumuler sur les risques environnementaux liés à l'automobile ne conduisent pas ipso facto les citoyens à renoncer à leurs déplacements en voiture. Une modification d'attitudes et de comportements est un apprentissage qui se révèle, à bien des égards, beaucoup plus complexe à promouvoir qu'une « simple » acquisition de connaissances.

Cette double spécificité de l'éducation à la citoyenneté débouche sur la nécessité d'une longue et délicate réflexion préalable que ne requièrent sans doute pas, du moins à ce point, les disciplines traditionnelles moins liées à des choix de valeurs. Il s'agit d'abord de s'entendre sur les finalités à assigner explicitement à cette formation. Il s'agit ensuite de déterminer

le type de contenus à privilégier, pour enfin élaborer les modalités les plus appropriées et la didactique la plus adéquate à ce type d'éducation.

3.2. Une nécessité impérieuse de définir des finalités explicites

Au-delà d'incantations consensuelles et floues du type « installer un 'vivre ensemble' », il s'agit d'abord de définir explicitement les finalités que devrait poursuivre l'éducation à la citoyenneté à l'école. Trois registres de questions plus particulières mériteraient d'être abordés et sans doute discutés collectivement. L'éducation à la citoyenneté privilégiera-t-elle le pôle politique (initiation aux structures et au fonctionnement de l'État, organisation des pouvoirs, etc.) ou plutôt le pôle moral (le civisme, la solidarité, la tolérance, etc.) ou encore une combinaison des deux, mais alors dans quelle proportion et avec quelle articulation¹⁸ ?

Le deuxième registre de questions a trait au résultat final à atteindre. Vise-t-on principalement l'insertion du futur citoyen dans la société telle qu'elle est (et donc indirectement une reproduction à l'identique de cette société) ou souhaitez-vous davantage que cette éducation vise au changement, à la critique de l'existant, mais alors dans quelles limites ?

Enfin, le troisième type de questionnement préalable, et non des moindres, concerne le type de valeurs que cette éducation sera censée promouvoir, explicitement ou implicitement. Par exemple, s'il s'agit effectivement de créer du lien entre les futurs citoyens d'une communauté, quels seront les fondements de ce lien ? Compte-t-on rassembler les citoyens autour d'un sentiment national ou autour d'un projet plus large (l'Europe, les Droits de l'homme) ? Même la question apparemment consensuelle des Droits de l'homme n'échappe pas à ce type d'interrogations : peut-on considérer ces droits comme des normes universelles ou doit-on, sous prétexte de respect des différences culturelles, les envisager comme étant datés et relatifs au contexte particulier des sociétés occidentales qui les

¹⁸ VERDELHAN-BOURGADE M., *op. cit.*

ont vus naître ? On imagine facilement que les réponses à ces questions complexes ne seront guère aisées à produire. Et pourtant, on voit mal comment une éducation à la citoyenneté large et ambitieuse pourrait s'installer à l'école sans y avoir préalablement répondu.

3.3. Une nécessité de définir les contenus

Les finalités étant précisées, il faudra encore procéder aux choix des contenus. Ainsi, si l'on opte pour le pôle moral, quel type de morale sera-t-il présenté et valorisé : une morale laïque et réputée « neutre » ou une (ou plusieurs) morale(s) confessionnelle(s) ? De la même façon, si l'on fait le choix du sentiment européen comme fondement du « vouloir vivre ensemble », de quelle Europe s'agira-t-il ? Du grand marché européen ? De l'Europe sociale qui peine à s'installer ? On l'aura compris, ces questions ne sont guère plus aisées à trancher que les questions portant sur les finalités. Et pourtant, on ne comprendrait pas davantage qu'elles ne soient pas abordées frontalement et préalablement à la mise en place d'une éducation à la citoyenneté au sein des écoles.

3.4. Un choix de modalités

L'étape suivante consiste à s'interroger sur les modalités les plus appropriées à la fois aux finalités et aux contenus définis. On doit d'abord résoudre la question de la forme que prendra l'éducation à la citoyenneté au sein des programmes scolaires¹⁹. S'agira-t-il d'une discipline à part entière sous la forme d'un cours d'éducation civique²⁰, par exemple, ou cette dimension sera-t-elle prise en charge par une (ou des) discipline(s) existante(s) ? Dans certains pays, il peut aussi s'agir d'un objectif transversal à tous les enseignements qui, au même titre que les compétences transversales de type méthodologique, devrait être collectivement pris en charge par l'ensemble des disciplines. La réponse à cette question de la forme variera bien évidemment selon le niveau scolaire.

¹⁹ BERGOUNGNIUX A., *op. cit.*

²⁰ Un exemple de programme de ce type de cours est fourni en annexe.

Se pose ensuite la question de la tranche d'âge la plus appropriée à ce type de formation. Compte tenu à la fois de son importance et de sa complexité, cette formation devrait *a priori* s'étendre tout au long de la scolarité obligatoire, voire déborder de celle-ci dans certains cas, comme en formation initiale des enseignants. L'éducation à la citoyenneté est une œuvre de longue haleine, qui ne peut se concevoir que dans la longue durée²¹.

S'agissant de l'adéquation de cette formation à la tranche d'âge des 12-14 ans, on peut déceler un certain nombre d'opportunités mais aussi de difficultés spécifiques. Certes, le fait que les jeunes de cet âge aient en principe atteint le stade des opérations formelles et soient même supposés les maîtriser largement ouvre la porte à des possibilités d'organiser des débats théoriques portant notamment sur des suppositions abstraites. Que se passerait-il, par exemple, si la participation démocratique baissait au point que seule une minorité de citoyens participait aux élections ? Le pouvoir serait-il encore légitime et démocratique ? De plus, les adolescents de cet âge font preuve d'une sensibilité exacerbée vis-à-vis de questions sociales vives (comme l'exclusion) et d'une certaine ouverture au monde.

Cependant, d'autres facteurs risquent de constituer, à cet âge, des obstacles sérieux à l'éducation à la citoyenneté. Il arrive d'abord que les adolescents soient encore assaillis de questions d'identité et de problèmes narcissiques tels qu'ils se montrent peu sensibles aux questions sociétales débordant le cadre individuel. De plus, il est parfois malaisé d'instaurer, au sein des classes de cet âge, des débats sereins et ouverts étant donné que les enjeux liés aux personnes (comme les alliances au sein du groupe) priment parfois sur les enjeux d'idées. Enfin, on observe aussi que les pressions sociales du groupe d'appartenance sont, à cet âge, particulièrement fortes et que les jeunes éprouvent dès lors des difficultés à affirmer un point de vue qui se révélerait « dissident » par rapport aux normes de ce groupe.

²¹ AUDIGIER Fr., *op. cit.*

3.5. Une didactique appropriée

Les amateurs de compétences pourront se régaler en matière d'éducation à la citoyenneté. En effet, la plupart des objectifs poursuivis par cette formation débordent largement le cadre cognitif des savoirs et englobent un grand nombre d'autres composantes (attitudes, savoir-faire, valeurs, etc.). En regard de la définition classique de la compétence²², on s'aperçoit vite que la plupart des objectifs poursuivis par l'éducation à la citoyenneté constituent de magnifiques exemples de ce que l'on cherche à désigner sous ce terme de « compétence ». Prenons l'exemple de l'initiation à la vie politique. Sous cet angle, devenir citoyen, c'est en effet maîtriser un ensemble organisé de savoirs (connaissances du système politique et de son fonctionnement, par exemple), de savoir-faire (participer à un débat démocratique en y affirmant son point de vue), mais aussi d'attitudes (comme la tolérance et la décentration permettant de rester ouvert à l'avis d'autrui et de le respecter).

De plus, comme dans toute approche par compétence, l'apprentissage de ces différentes ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) n'a de sens que si les élèves se montrent capables de les mobiliser, de manière articulée, en situation et d'y avoir recours pour agir avec une certaine efficacité dans le monde²³. Il ne sert en effet à rien de connaître les règles du débat démocratique si l'on se montre incapable d'en respecter l'esprit lors d'un débat organisé en classe. De ce point de vue, l'éducation à la citoyenneté nous donne à voir des exemples particulièrement significatifs de compétences complexes. Ce que l'on cherche à développer en éducation à la citoyenneté est bien de l'ordre du « savoir vivant », c'est-à-dire d'un ensemble articulé de ressources diverses, mobilisable en situation pour comprendre et agir dans le monde, en commençant bien sûr par le monde le plus proche de l'élève, son école...

²² « aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (Décret « Missions », 1997, disponible sur le site : <http://www.enseignement.be/gen/syst/structures/structure.asp>).

²³ ROMAINVILLE M., « Les implications didactiques de l'approche par compétences » in *Enjeux*, 51, 2001, p. 198-223.

Remarquons d'ailleurs au passage qu'une authentique éducation à la citoyenneté est par essence interdisciplinaire²⁴. La poursuite de la plupart des objectifs visés par cette formation requiert en effet la convocation de savoirs et de savoir-faire issus de champs disciplinaires variés. Si l'on s'en tient à l'exemple de la sensibilisation au développement durable, l'enseignant devra faire appel, pour atteindre cet objectif, à des connaissances de disciplines aussi variées que les sciences (chimie, physique, écologie, etc.), mais aussi de la géographie et de l'histoire ainsi que de la politique, de la sociologie et de l'économie. Il en va de même pour tous les autres thèmes abordés dans ce type de formation (par exemple, l'immigration et les drogues) : ils requièrent tous, en tant que phénomènes complexes aux causes multiples, des points de vue explicatifs variés et complémentaires.

Dès lors que l'éducation à la citoyenneté vise à promouvoir chez les élèves d'authentiques compétences, une didactique spécifique et appropriée devra être mise en place, car on ne développe pas des compétences avec les mêmes méthodes que celles auxquelles on a recours pour transmettre des connaissances²⁵. En particulier, il s'agira d'innover dans les dispositifs en privilégiant ceux qui placent les élèves en situation de mobilisation des ressources acquises. C'est ainsi que les élèves seront appelés à être des apprentis-citoyens via leur participation à la vie collective de l'école et la prise de responsabilités en matière de règles de fonctionnement, notamment via les conseils de participation, mais aussi les conseils de classe et tout autre dispositif préfigurant la participation démocratique du citoyen actif et responsable que devrait devenir l'élève²⁶.

Une des difficultés majeures de ce type d'expérience réside cependant dans le fait que l'école n'est, en réalité, pas vraiment démocratique pour l'essentiel de son fonctionnement²⁷ et n'a

²⁴ AUDIGIER Fr., *op. cit.* et FLONNEAU, M. *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Nathan, 2004.

²⁵ ROMAINVILLE M., *op. cit.*, 2001.

²⁶ AUDIGIER Fr., *op. cit.* et FLONNEAU M., *op. cit.*

²⁷ VERDELHAN-BOURGADE M., *op. cit.*

d'ailleurs peut-être pas à l'être. En effet, la plupart des décisions pesant fortement sur la vie scolaire sont prises selon une hiérarchie assez pyramidale, dans une approche de type « top-down » : les ministres et les diverses autorités qui ont en charge l'enseignement (inspecteurs, responsables de programme, directions, etc.) prennent une série de mesures, certes après avoir souvent réalisé des consultations larges, mais qui ensuite ont force de loi dans l'ensemble des établissements et des classes. Les enseignants eux-mêmes se plaignent d'ailleurs souvent d'être dépossédés de leur autonomie d'action. Que dire alors des élèves ? Au niveau plus local, l'enseignant représente, dans sa classe, l'autorité scolaire et ne soumet pas en permanence ses choix de contenus et de méthodes au débat démocratique avec ses élèves.

Dans la ligne de la définition de l'éducation proposée par Durkheim et rapportée en début de chapitre, on pourrait même prétendre - et certains ne s'en sont pas privés²⁸ - que l'école ne doit d'ailleurs pas tendre vers un fonctionnement démocratique. Elle s'adresse en effet à une génération qui n'est « pas encore mûre pour la vie sociale » et qui ne dispose dès lors pas d'une connaissance de ce qui lui est nécessaire pour s'intégrer dans la société des aînés. Soumettre le contenu de l'éducation au débat démocratique avec ceux à qui elle profite est un non-sens parfait, du point de vue de Durkheim. Bien sûr, on peut quand même souhaiter que l'école fonctionne sur un registre plus démocratique sur certains de ses aspects et organise des discussions larges sur d'autres tout en indiquant clairement, sous peine d'être taxée de démagogie, que l'arbitrage final n'appartiendra pas prioritairement aux élèves eux-mêmes. Malgré cette ambiguïté, l'école est donc invitée à développer des dispositifs de participation, tout en y posant clairement des limites.

De manière plus transversale, c'est aussi à travers le type de méthodes pédagogiques auxquelles les différents enseignants ont recours que l'école peut exercer sa mission d'éducation à la citoyenneté. En effet, la mise en place au sein des différents

²⁸ FERRY L., *op. cit.* et MATTÉI J.-Fr., *op. cit.*

cours de dispositifs de pédagogie active peut se révéler un excellent moyen de développer chez l'élève les prémices de sa citoyenneté. Les pédagogies actives fonctionnent en effet selon un certain nombre de valeurs et de principes proches de ceux que l'éducation à la citoyenneté cherche à promouvoir. Ainsi, dans une pédagogie du projet, on insistera sur le choix collectif, libre et démocratique du projet, sur la nécessaire implication de chacun à sa réalisation et sur la gestion autonome et responsable des différents sous-groupes qui oeuvrent au projet. C'est donc parfois en faisant vivre aux élèves, de l'intérieur, les savoir-faire et les attitudes « citoyennes » au sein même des dispositifs pédagogiques ordinaires que l'école peut le mieux atteindre ses objectifs en la matière.

De manière plus générale encore, c'est sans doute par le respect transversal, par elle-même, des principes et des valeurs qu'elle se targue de promouvoir que l'école assumera le mieux sa mission d'éducation à la citoyenneté. Autrement dit, il est capital pour la crédibilité de l'école, en tant qu'agent d'éducation dans ce domaine, qu'elle vive elle-même, dans les différents aspects de son fonctionnement, selon des valeurs correspondantes. Or, on semble ici assez loin du compte...

En matière de fonctionnement du système scolaire dans son ensemble, la manière dont ce dernier s'est constitué en quasi-marché scolaire organisant ainsi une ségrégation forte entre établissements ne constitue, à l'évidence, pas un bel exemple de valeur citoyenne. Pour le dire plus crûment, comment convaincre les élèves des valeurs de respect et de tolérance et de la nécessité d'un large « vivre ensemble » et de la richesse d'aller à la rencontre d'autres cultures et d'autres milieux si le système scolaire tout entier fonctionne en évitant à tout prix la mixité sociale en son sein ?

En matière de pratiques de classe aussi, comment initier les élèves aux règles démocratiques de l'État de droit et au respect d'autrui si l'école bafoue les plus élémentaires de ces droits et se soucie comme d'une guigne du respect des élèves les plus

faibles ? Une récente enquête de Pierre Merle²⁹ montre en effet que l'école peut être considérée, sous certains aspects de son fonctionnement le plus ordinaire, comme un espace de non-droit. En particulier, cette enquête a mis en évidence l'existence répétée de pratiques pédagogiques d'humiliation des élèves, telles que la remise publique de notes privées, accompagnée de commentaires acerbes pour les élèves ayant obtenu les plus mauvaises notes ou encore la stigmatisation d'élèves ou de groupes d'élèves selon leur origine sociale ou selon leur niveau de performance scolaire.

Or, ce que retient peut-être le plus significativement le futur citoyen de son passage par l'école, c'est sans doute, au-delà des grands discours qui lui ont été tenus, la manière très concrète dont il a été traité en tant que personne. Il est ainsi vain de multiplier les cours sur la tolérance, le respect d'autrui et la participation démocratique si l'école fait preuve d'intolérance vis-à-vis des élèves les plus faibles, si les moqueries les plus inacceptables y ont droit de cité et si l'autoritarisme de certains enseignants ne laisse que très peu de place au dialogue. On n'insistera jamais assez sur le fait que, dans le domaine pédagogique, un contre-exemple vécu est en mesure d'annuler tous les effets d'un beau discours.

Terminons cette réflexion sur les spécificités de la didactique de l'éducation à la citoyenneté en mentionnant le fait qu'elle cherche aussi à assurer chez les élèves une nouvelle maîtrise du temps et de l'espace³⁰. Devenir citoyen, comme l'avait bien décrit Rousseau dans son *Emile*, c'est aussi sortir de son territoire et apprendre à voyager, se défaire de son milieu et de ses particularismes et découvrir un horizon plus large. C'est d'ailleurs pour cette raison que le voyage occupait une place centrale dans l'éducation idéale telle que l'imaginait Rousseau pour son *Émile*. Devenir citoyen, c'est aussi s'arracher à l'immédiateté du présent et découvrir l'histoire qui, à bien des égards, peut éclairer les questions de citoyenneté. Nombreux sont en effet les apports possibles d'une réflexion historique à

²⁹ MERLE P. *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit*, Paris, PUF, 2006.

³⁰ GALICHET Fr. *L'école, lieu de citoyenneté*, Paris, ESF éditeur, 2005.

l'éducation à la citoyenneté : par exemple, les guerres de religion peuvent éclairer les difficultés liées aux valeurs de tolérance, de même que l'histoire de la traite des noirs et de l'esclavagisme peut constituer une entrée intéressante pour aborder la notion des droits de l'homme (cf. la contribution de J.-L. Jadoulle dans le présent ouvrage³¹).

4. Conclusion

Enracinée dans des choix de valeurs et touchant à des options sociétales majeures, l'éducation à la citoyenneté doit être déployée à l'école avec beaucoup de doigté et de prudence. Comme indiqué à plusieurs reprises, l'enseignant marche sur des œufs dans ce domaine et se retrouve régulièrement tenaillé entre deux écueils possibles.

Le premier consisterait à prendre trop explicitement position pour l'une ou l'autre des options d'un débat contradictoire et non entièrement résolu. Cette attitude serait vite dénoncée par les familles, les élèves ou les collègues comme un « *bourrage de crâne idéologique* » inacceptable. Cependant, à force de vouloir rester prudent et neutre pour éviter ce type d'accusation, l'enseignant court un autre risque, celui de se replier trop prudemment sur un discours « *politiquement correct* » et de se réfugier dans un conformisme intellectuel fade.

On le voit, la marge de manœuvre est étroite et l'enseignant se retrouve bien souvent sur une corde raide en matière d'éducation à la citoyenneté. Le fait de définir collectivement et explicitement les finalités et les contenus à assigner à l'éducation à la citoyenneté, comme on l'a prôné ci-dessus, constitue une manière de résoudre cette quadrature du cercle, l'enseignant pouvant se référer à des choix effectués de manière collégiale. De plus, en regard des questions pour lesquelles un débat vif subsiste (ce qui n'est pas rare en cette matière), le rôle de l'enseignant est alors de présenter les différents avis qui s'affrontent sur cette question, d'analyser avec ses élèves

³¹ Voir aussi FLONNEAU M., *op. cit.*

comment et pourquoi les différents acteurs se positionnent de manière contrastée, quitte à faire état, en final, de ses positions personnelles en prenant alors le soin de bien les présenter comme telles.

Bibliographie

- AUDIGIER Fr., « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », *Revue Internationale d'Éducation*, 44, 2007, p. 25-34.
- BERGOUNGNIUX A., « L'école et l'éducation civique », *La Revue de l'inspection générale*, 3, 2006, p. 54-60.
- BRUNO, *Le Tour de France de deux enfants*, Paris, Belin Frères, 1902, [1877], 312 p.
- CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion, 1994 [1791], 380 p.
- DUBET Fr., *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, 2002, 430 p.
- DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003 [1922], 131 p.
- FERRY L., *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris, Odile Jacob, 2003, 181 p.
- FLONNEAU M., *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Nathan, 2004, 96 p.
- GALICHET Fr., *L'école, lieu de citoyenneté*, Paris, ESF éditeur, 2005, 126 p.
- MATTÉI J.-Fr., *La barbarie intérieure*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, 334 p.
- MAYEUR Fr., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III. 1789-1930*, Paris, Éditions Perrin, 1981, 778 p.
- MERLE P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit*, Paris, PUF, 2006, 214 p.

- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Contrat pour l'école*, Bruxelles, 2005, disponible sur le site <http://www.contrateducation.be>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école*, Paris, 2005, disponible sur le site <http://www.loi.ecole.gouv.fr>
- REY O., *Une folle solitude : le fantasme de l'homme auto-construit*, Paris, Seuil, 2006, 334 p.
- ROMAINVILLE M., « De 'L'enfant' à nos jours : continuités et ruptures de la forme scolaire » in Canvat K., Monballin M. & Van der Brempt M., *Convergences aventureuses : littérature, langue, didactique*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2004, p. 267-282.
- ROMAINVILLE M., « Les implications didactiques de l'approche par compétences », *Enjeux*, 51, 2001, p. 198-223.
- ROUSSEAU J.-J., *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966 [1762], 630 p.
- VERDELHAN-BOURGADE M., *École, langage et citoyenneté*, Paris, L'Harmattan, 2001, 350 p.